

PAISAJES CULTURALES URBANOS
CON PERSPECTIVA DE GÉNERO:
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y REPERCUSIONES
PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
URBAN CULTURAL LANDSCAPES WITH GENDER PERSPECTIVE:
LITERATURE REVIEW AND IMPLICATIONS FOR DIDACTIC SOCIAL SCIENCES

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

Resumen

Es misión de toda la comunidad educativa que el Año Europeo del Patrimonio Cultural no reafirme lecturas unitarias heteronormativas y patriarcales. Plantear diversas posibilidades de trabajo con paisajes culturales urbanos desde una perspectiva de género nos ayuda a entender, desde una posición crítica y coeducativa, qué explicaciones, narrativas y patrimonios estamos obviando en las aulas así como las causas y consecuencias de mantener esta situación.

Palabras clave

Patrimonio cultural urbano, perspectiva de género, formación inicial del profesorado

Abstract

All the Educational community has the mission that the European Year of Cultural Heritage does not reaffirm a heteronormative and patriarchal unitarian reading. That we raise diverse possibilities of work with urban cultural landscapes from a gender perspective, could help us to understand, from a critical and coeducational position, what explanations, narratives and heritages we are ignoring into the classrooms as well as the causes and consequences of maintaining this situation.

Keywords

Urban cultural landscapes, gender perspective, initial teacher training.

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR. Profesora Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Jaén. Miembro de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y de la Red de Expertos en Patrimonio Cultural y Natural. <https://orcid.org/0000-0002-5599-7624>

Recepción: 12/II/2018

Revisión: 09/III/2018

Aceptación: 15/III/2018

Publicación: 31/III/2018



PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y REPERCUSIONES PARA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

URBAN CULTURAL LANDSCAPES WITH GENDER PERSPECTIVE: LITERATURE REVIEW AND IMPLICATIONS FOR DIDACTIC SOCIAL SCIENCES

"Las mujeres no están ni han estado al margen, sino en el mismo centro de la formación de la sociedad y la construcción de la civilización." Gerda Lerner (1990) "La creación del patriarcado"

ción y el aprendizaje permanente, atendiendo en particular a los niños, los jóvenes, las personas mayores, las comunidades locales y los grupos a los que resulta difícil llegar" (1, j).

1. PATRIMONIO CULTURAL Y PAISAJES CULTURALES URBANOS: LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO MAYORITARIO

2018 Año europeo del Patrimonio Cultural¹, con énfasis en "*programas de educación y de mayor concienciación del público*", ya que "*las iniciativas educativas que atribuyen la misma dignidad a todas las formas de patrimonio cultural, pueden acrecentar la confianza, el reconocimiento mutuo y la cohesión social...*" (Parlamento Europeo, 2017, Consideraciones 8 y 11). Para ello, los objetivos 4 (educación) y 11 (ciudades patrimonio), nos instan a llevar a cabo "*acciones educativas en materia de patrimonio, promoviendo así la inclusión y la integración sociales*" (1, a) y a "*sensibilizar al público acerca de la importancia del patrimonio cultural europeo a través de la educa-*

Esta declaración de intenciones olvida incluir la igualdad entre hombres y mujeres o el análisis con perspectiva de género. Esto implica que en el ideario colectivo y en las prácticas y acciones reales estemos hablando de un año europeo del patrimonio cultural heteronormativo y patriarcal. La consecuencia es que hará más visibles las decisiones que (en un tiempo y en un espacio) un grupo de hombres pertenecientes a una élite económica, cultural y social tomaron para configurar ese concepto de cultura, construido en torno al qué es y qué no es, a qué le damos más importancia y qué seleccionamos y transmitimos, así como los discursos narrativos que los acompañan. No hay opción a miradas diversas como las que aparecen con el paradigma feminista. Se remarca la idea de un patrimonio que identifica instituciones de poder (monumentos) frente a los patrimonios culturales inmateriales o materiales que no se vinculan a detentación de poderes y que quedan relegados a una segunda o tercera mirada, si

llega. Se obvian, en la propia declaración y en su desarrollo, interpretaciones diversas en función de roles asignados a hombres y mujeres en la construcción de identidades enmarcadas en las ciudades y se hace, por el contrario, una lectura de “ciudades patrimonio” de corte tradicional. Y esto no ocurre solo a nivel europeo, también a nivel ministerial (<https://www.mecd.gob.es/cultura/mc/a-europeo-patrimonio-cultural/presentacion/cuando-para-quien.html>) utilizando un discurso no inclusivo, y que se refiere solo a al masculino a pesar de que “*Los responsables de la toma de decisiones deben basarse en la cultura para promover un desarrollo inclusivo, superando las deficiencias en los indicadores y en la medición del impacto, las limitaciones en la participación de los ciudadanos y la desigualdad de género*” (ONU, 2016).

Parece, por tanto que siga vigente la idea de que

“a pesar de los cambios, persiste el tradicional sistema de género, donde se considera al varón centro de la realidad y su experiencia como la experiencia universal de la especie humana. Nuestra cultura sigue siendo androcéntrica. Una sociedad verdaderamente democrática exige la construcción social de una identidad cultural respetuosa con la pluralidad de opciones individuales, sin estereotipos sexistas. El cambio cultural se produce en la medida en que las colectividades o las personas reaccionan a los cambios sociales y económicos vinculados a la globalización, las nuevas tecnologías, las presiones ejer-

cidas por el medio ambiente, los conflictos armados, los proyectos de desarrollo, etc.” (Díez, 2007a)

Este artículo viene a denunciar esta situación a partir de una revisión bibliográfica y a plantear posibilidades de trabajo en las aulas que nos ayudan a entender, desde una posición crítica, qué conlleva no aplicar la perspectiva de género, qué patrimonios culturales estamos obviando en las aulas y porqué, así como las causas y consecuencias de mantener esta situación.

“La idea directriz radica en que el espacio no es neutro desde el punto de vista de género, lo cual implica la necesidad de incorporar las diferencias sociales entre hombres y mujeres y las diferencias territoriales en las relaciones de género; las implicaciones de género en el estudio de la Geografía son al menos tan importantes como las implicaciones de cualquier otro factor social o económico que transforme la sociedad y el espacio”. (Women and Geography Study Group, 1984: 21)

1.1. La construcción del discurso mayoritario

Si bien la *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural* (UNESCO, 1972) no señalaba los paisajes culturales, en 1992 se definen y consolidan unidos a jardines y/o parques estéticos y asociados a monumentos, apareciendo de manera conjunta con las ciudades históricas, los centros de ciudad, los

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

canales hidráulicos patrimoniales y las rutas patrimoniales (ONU, 2005, Art. 1).

Podemos apreciar cómo se genera un discurso vinculado a elementos susceptibles de ser visitados por personas usuarias del turismo que nos indican valores económicos en la percepción del alumnado como “centros de ciudad donde los precios son más caros”, o infraestructuras hidráulicas vinculadas al sector de producción o industrial (canales) y a rutas patrimoniales. Esta idea aparece ya en autores como Baudry y Paquot (2003) para quienes los paisajes culturales “*comportan significados identitarios (...), son soporte de sentimientos personales y de emociones colectivas y constituyen un recurso imprescindible para el desarrollo local en un contexto*” o Rufín (2009) cuando señala “*los promotores del turismo podrían comercializar los paisajes culturales urbanos como productos susceptibles de ser contemplados y valorados por ellos mismos, consumidos en términos económicos*”.

La presentación del *Plan Nacional del Paisaje Cultural* (Consejo de Patrimonio Histórico, 2012) incide en este valor económico, presente también en el apartado II de la Agenda Territorial de la Unión Europea (2020)² y en el *Plan de Turismo Español Horizonte 2020*, en el que los paisajes culturales aparecen como productos turísticos con visitas panorámicas a las ciudades o como elementos que contienen identidades colectivas que son mostradas como unitarias y estereotipadas, donde lo importante siguen siendo los monumentos normalmente vinculados a espacios de poder institucional.

En este sentido puede recordarse el análisis que realizara Zárata (2016: 27) señalando las diferencias en las motivaciones de la visita a ciudades históricas entre hombres y mujeres: “*Las mujeres colocan “recorrer calles y plazas” en primer lugar, como los hombres, pero con un valor más alto (4,3), ponen en segundo lugar «la contemplación de las vistas de la localidad (4,24)», o la aportación de Palazón (2016: 133) mostrando “las implicaciones turísticas que desde la progresión del turismo cultural viene protagonizando el patrimonio cultural” y su vinculación con las áreas formativas “dado que su proyección alcanza referentes de diversa entidad que pueden ser sujetos válidos para la explicación y aplicación de cualquier contenido, por ello tienen que ser capaces de reconocerlo*”.

Precisamente el *Instrumento de ratificación del Convenio Europeo del Paisaje* (BOE de 5/02/2008) definía paisaje como “*cualquier parte del territorio, tal como es percibida por las poblaciones, cuyo carácter resulta de la acción de los factores naturales y/o humanos y de sus interrelaciones causales*” orientando su aplicación a referencias simbólicas de la memoria colectiva, la percepción del paisaje tanto desde el punto de vista de su desarrollo histórico como de su significado reciente, la participación pública y el sentimiento de pertenencia y afección. No obstante, se vincula su significado cultural “*remarcado también por valores patrimoniales derivados de referencias literarias y representaciones pictóricas significativas, como ocurre en la mayoría de las ciudades históricas*” (Martínez de Pisón y Ortega, 2009). Interesante observar cómo seña-

lan esas “referencias literarias” y “referencias pictóricas” que nos llevan a concebir autorías de nombres masculinos ampliamente reconocidos en la historiografía.

Si repasamos la bibliografía que hace referencia a “paisaje cultural urbano” (el barrido se ha realizado desde 2005) podemos afirmar que en el 90% de los casos se concibe éste como los monumentos (no en vano, muchas de las aportaciones provienen de la arquitectura, el urbanismo y la geografía urbana). A partir de los datos presentados no es extraño que en la mayoría de los artículos y publicaciones recientes consultadas aparezca el paisaje cultural urbano vinculado a turismo y economía con rutas e itinerarios y ranking de ciudades con elementos atractivos para el turismo.

Se ha potenciado la parte *Urbs* frente a la *Civitas*, lo físico frente a lo social. La ciudad y lo ciudadano se han entendido como la forma política e institucional (el poder) del urbanismo pero para entender la ciudad es imprescindible abordarla desde lo social dado que “*el origen de toda ciudad es una decisión humana de asentarse en un lugar concreto contextualizada en un espacio y en un tiempo histórico. Esta decisión humana viene condicionada por una serie de parámetros*” (Díez, 2011) que tienen que ver quiénes toman las decisiones y para qué. En pocas ocasiones hay una reflexión sobre qué se transmite, qué lecturas se están reforzando de la realidad patrimonial en las ciudades y cómo se está construyendo, o no, un discurso crítico cuando nos acercamos a ese paisaje cultural urbano con perspectiva de género.

2. PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

“Las ciudades están lejos de ofrecer condiciones y oportunidades equitativas a sus habitantes. La población urbana, en su mayoría, está privada o limitada —en virtud de sus características económicas, sociales, culturales, étnicas, de género y edad— para satisfacer sus más elementales necesidades y derechos. Contribuyen a ello las políticas públicas, que al desconocer los aportes de los procesos de poblamiento popular a la construcción de ciudad y de ciudadanía, violentan la vida urbana.” (Carta mundial por el derecho a la ciudad, 2004. Preámbulo).

En el artículo 2 de esta Carta se define el Derecho a la Ciudad como “*el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia social*”, incidiendo en la “*equidad entre los géneros*”. Para conseguirlo propone “*promover la enseñanza y socialización del Derecho a la Ciudad en los centros educativos, universidades y medios de comunicación*” (Art. 18.2), estableciendo “*conjuntamente con los habitantes, mecanismos de evaluación y monitoreo mediante un sistema eficaz de indicadores del derecho a la ciudad, con diferenciación de géneros*” (Art. 18.4). Esta visión no es nueva, Bondi (1992) ya nos indicaba cómo y dónde analizar los símbolos de género en el paisaje urbano y Bhreathnach-Lynch (1997) nos hacía conscientes del rol que tienen el paisaje y el espacio en la construcción de las identidades, y por ende, en la construcción del rol de género femenino.

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo Díez BEDMAR

Por tanto, las ciudades, las personas que las habitamos, mujeres y hombres, que tomamos decisiones sobre ellas, debemos tener en cuenta la perspectiva de género a la hora de entenderlas, comprenderlas, y transmitir sus identidades desde un punto de vista tanto diacrónico como sincrónico.

Si “*habitar significa dejar huellas*” (Parental, 1983), deberíamos buscarlas e interpretarlas. En ellas aparecen, entre otros aspectos, la toma de decisiones a lo largo del tiempo de qué conservar, o no en las ciudades; las consecuencias de estas decisiones, a qué darle la categoría de monumento, a qué espacios y con qué simbología; qué narrativas y discursos al respecto desarrollar; qué identificar como parte de la Historia de la misma y con qué... Es decir, podríamos hacer una lectura semejante a una “*estratigrafía muraria*” (Parenti, 1996) individualizando unidades y relacionándolas con el poder y la representación de quiénes tuvieron voz y voto para realizarlo. La historia de las ciudades y la configuración de sus paisajes culturales evidenciaba masculinos protagonistas y a su visión y representación en las ciudades, al tipo de “*huellas*” seleccionadas frente a las que se borraron o se dejaron borrar.

2.1. De la Historia de las Mujeres en las ciudades a su análisis con perspectiva de género

El primer paso (necesario aún hoy) era constatar en las ciudades ámbitos diferenciados en función del sexo y los roles y lugares asignados por la historiografía a unos y otros. Había que

mostrar y demostrar algo lógico, pero que las narrativas oficiales sobre las ciudades obviaban constantemente: que además de hombres, las mujeres también habitaron las ciudades, y lo hicieron condicionadas. Y ese paso se hizo con el reconocimiento de la historia de las mujeres en las ciudades, algo que podríamos remontar a Christine de Pizán (1364-1430) en *La Cité des Dames*. Trabajos como el de Ballarín y Martínez (1995) o el de Booth, Darke y Leandle (1998) ponían de manifiesto la configuración de una doble realidad urbana con espacios y relaciones diferenciados (espacios interiores relacionados con vida privada y asignados a las mujeres, frente a espacios exteriores, vinculados a lo público) porque “*Aunque la ideología que subyace en la definición de un lugar público es que “es de toda la ciudadanía”, teniendo en cuenta que ciudadanos eran solamente una parte minoritaria de la población, la perspectiva de género señala que un espacio será más público en tanto se lleven a cabo en él actividades que abarquen a sectores diferenciados de población*” (Díez y Cruz, 2006). Iniciativas como las que se llevaron a cabo en Jaén (2008)³ de reconocer mujeres y oficios en nombres de calles, o las de recuperar sus historias paseando por las calles de las ciudades⁴ sirven de muestra. También se reflexionó sobre planeamientos urbanos⁵ y la recuperación de espacios, tanto desde el punto de vista arquitectónico, como histórico.

Construido un corpus de nuevo conocimiento que evidenciaba la invisibilidad de las mujeres en lo transmitido como paisajes culturales urbanos, el segundo paso era establecer estrategias meto-

dológicas de análisis con perspectiva de género. Ya no se trataba sólo de sacar a la luz lo oculto, sino de analizar críticamente y con la categoría de pensamiento “género” las diferencias, para concienciar y tomar decisiones de futuro. En este sentido estudios con el agua como foco de interés⁶ para analizar las diferencias de acceso, uso y relaciones históricas de hombres y mujeres, confrontando los parámetros de “bien necesario y común” con el “poder” y “poderes” que establecen quién, cuándo y cómo, o los ejemplos que evidencian esta realidad en distintos contextos espacio-temporales (Simonton, 2017) nos sirven de ejemplo.

3. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y PAISAJES CULTURALES URBANOS ¿QUÉ SE DESTACA?

Ayuso, Culqui, y Morán (2016) nos señalaban que constatan que entre el alumnado universitario “es común la identificación de paisaje con el entorno que le rodea, asociándolo con elementos físicos o geográficos, o con lugares idílicos o de una belleza espectacular”, y al explicar el reto de presentar el paisaje como instrumento de cambio social a través de su incorporación en el sistema educativo indicaban que “al incorporar la experiencia y la vivencia, facilita la integración del conocimiento (...) La educación en paisaje facilita una educación más holística”. Efectivamente, esa concepción del paisaje geográfico, físico, está también presente en Oliva e Iso (2014) que aúnan paisaje/territorio al analizar las metodologías participativas aplicadas al planeamiento y gestión del paisaje.

Liceras (2013) afirmaba que “en los paisajes culturales se refleja la historia de los habitantes que los han configurado” y, aunque sin utilizar una perspectiva de género, aborda el valor formativo de la enseñanza del paisaje como objeto de estudio preferente de la ciencia geográfica, extendiéndolo a las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. De ese mismo autor es importante la dicotomía y fusión al mismo tiempo de patrimonio y paisaje en 2017.

Estepa y Cuenca incidían en la necesidad de reflexionar (2006: 53) “para qué educamos en patrimonio, qué formación patrimonial hemos de promover y cómo la desarrollamos y la evaluamos/valoramos”, lo que hace que el patrimonio se convierta en

“una fuente que, además, sirve para promover la enseñanza en valores, para construir una identidad colectiva inclusiva, permite potenciar la conciencia crítica y facilitar la comprensión de las sociedades pasadas y presentes, de forma que los elementos patrimoniales se definan como testigos y fuentes para su análisis, desde los que partir para lograr el conocimiento del pasado y, a través de él, la comprensión de nuestro presente y el origen de posicionamientos futuros” (Cuenca, Estepa y Martín, 2012).

Para Souto (2008) la “era necesario relacionar las actividades didácticas con los problemas sociales y ambientales percibidos por la ciudadanía” es decir, se trata de “buscar el desarrollo de competencias geográficas que sean útiles a la

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo Díez Bedmar

formación ciudadana" y, en este sentido, el medio urbano "nos sirve para analizar qué ideas tiene el alumnado sobre servicios y equipamientos urbanos, y su incidencia en la calidad de vida y la desigualdad existente en las ciudades" (García, 2003).

Efectivamente, si en lugar de hacer una búsqueda sobre "paisajes culturales urbanos" hablamos de "patrimonio cultural urbano" comienzan a aparecer aportaciones como la de Alderoqui (2013) quien señala la necesidad de educar en el pensamiento de la ciudad como encrucijada de intereses políticos, ambientales, socioeconómicos y educativos, o la de Sarlo (2015) al definir las ciudades como "artefacto pedagógico".

El número 59 de la Revista Íber (2009) dedicaba un monográfico a *La Ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos*. En dicho monográfico, Prats y Santacana (8-21) señalaban la importancia de las ciudades para el aprendizaje de contenidos históricos-sociales y culturales. Al año siguiente, en 2010, el número 65 de la misma revista, se dedicaba a *El paisaje en la educación*. La aportación de Serra y Batllori (17-26) nos conducía a la innovación educativa trabajando el paisaje. Uniendo todas las aportaciones de ambos monográficos, se evidencia la importancia del paisaje cultural urbano en la Didáctica de las Ciencias Sociales y los núcleos conceptuales con los que se construye la idea del mismo, con una visión unitaria en cuanto a sexo/género, de manera que no se produce un análisis diferenciado en cuanto a las identidades construidas y representadas en dichos paisajes.

3.1. Con perspectiva de género

"Hay que convenir que existen múltiples, simultáneas y diferentes formas de mirar los paisajes. Los paisajes (visibles e invisibles) se construyen socialmente dentro de un juego complejo y cambiante de relaciones de poder, esto es, de género, de clase, de raza..., de poder en el sentido más amplio y literal de la palabra" (Nogué y Romero, 2006: 42; Nogué, 2007). En este sentido, *"la Geografía de Género para analizar las relaciones entre espacio y género, debe estar presente en todo el proceso metodológico para el aprendizaje"* (Rueda, 2014: 200) y en las *"relaciones existentes entre el género y conceptos que resultan claves en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía"* es decir *"el espacio, el lugar y la naturaleza"*, por ejemplo *"el espacio, en cuanto a construcción social y el género; el concepto de lugar (...) introduce las diferencias de género; las relaciones entre género y medio ambiente (...); Las diferencias territoriales en los roles y relaciones de género. Los diferentes usos del espacio"* (Rueda, 2014: 205), y nos insta a hacerlo con una metodología coeducativa.

La bibliografía nos devuelve dos modelos diferentes para hacerlo, que conviven y se complementan. Por un lado, una propuesta que podríamos nombrar como "aditiva" que propone enriquecer el modelo de análisis crítico del patrimonio cultural urbano sin perspectiva de género añadiendo la variable mujer/mujeres *"sin sustituir el currículo existente por otro, sino ampliando y enriqueciendo el que conocemos"* (Rueda, 2014: 203). Este es el modelo mayoritario de

las 7 aportaciones que aparecen en el apartado “*De la teoría a la práctica en la enseñanza de la Geografía de Género*” (Martínez y Tonda, 2014) relacionadas con desigualdad de género y problemas alimentarios, migraciones, lecturas de género en la interpretación de asentamientos arqueológicos funerarios, repensar la ciudad desde el género utilizando un itinerario didáctico, analizar las esculturas femeninas de las ciudades o analizar los espacios que aparecen en los cuentos en clave de género.

El otro modelo, el no aditivo y que propugna la utilización del género como categoría de análisis, contrasta visiones y reflexiona sobre los resultados obtenidos en los aprendizajes. Un ejemplo lo encontramos en Rueda (2014: 205) y en Jaén (2014: 287) cuando señala cómo la puesta en valor de la presencia de las mujeres en las ciudades y su contraste con el masculino propicia que el alumnado descubra que “*hayan sido muy pocas las mujeres que han sido reconocidas en el espacio público de nuestros municipios por la labor realizada*”.

De la Calle (2015: 71) nos recordaba “*los contenidos ausentes: los problemas sociales y la perspectiva de género*” en el Simposio “*Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*” (Hernández, García y de la Montaña, 2015). En aquella ocasión 9 de las 105 aportaciones hicieron referencia explícita a la perspectiva de género. Nos hablan de espacios y patrimonios invisibles, de itinerarios, personas y grupos invisibles, sobre todo mujeres

y jóvenes, del papel de la Geografía y del Patrimonio en la formación y la construcción de la ciudadanía. No obstante sigue apareciendo una “*perspectiva de género*” mayoritariamente aditiva y menos son las aportaciones que vinculan un análisis con perspectiva de género al cambio, la transformación, la toma de decisiones y la participación.

Si “*la educación con perspectiva de género es el medio para conformar nuevos valores y cambios de actitudes en la sociedad*” (Chicano, 2008), queda claro que mayoritariamente se mantienen los valores tradicionales cuando hablamos de patrimonio cultural y más aún cuando hablamos de identidades de género presentes en el patrimonio (García y Alegre, 2017).

Pero más allá de esta presencia del género, como nos recordaban Hainard y Verschuur (2006), el verdadero cambio social pasa por analizar las luchas y estrategias de las mujeres en las ciudades y “*proclamar la urgencia de otorgar a las mujeres el lugar que merecen en el proceso de toma de decisiones*”. Es ahí cuando aparece la perspectiva de género, en esa acción participativa que implica una toma de decisiones consciente y que

“Toma conciencia para sus interpretaciones de la estructura jerarquizada en género de la sociedad como un factor tan importante como los demás; Deconstruye los códigos de valores y cultura del androcentrismo para reconstruirlos de nuevos en la interpretación del mundo; Analiza las formas en que

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman tanto los lugares como la relación entre las personas que los habitan desde la adscripción cultural de los sexos, desde lo que determina lo masculino y lo femenino en el proceso de socialización de las personas” (Escudero, 2006).

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA UN ANÁLISIS CON INDICADORES DE GÉNERO: CONSTATAR PARA ACTUAR Y TOMAR DECISIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Levstik y Barton (2001) establecían la enseñanza de la Historia en una perspectiva socio-cultural que une el pasado con el presente y la toma de decisiones hacia el futuro. Si a esta perspectiva unimos la de género, los paisajes culturales urbanos nos ayudan a pensarnos (quiénes somos, porqué lo somos, cómo nos reconocemos, con qué nos identificamos, bajo qué premisas nos construimos y vivimos las ciudades), a diseñar las ciudades que queremos, los patrimonios que queremos significar y que nos representan, a decidir qué narrativas, temas y cuestiones que nos sean significativas y controvertidas queremos plantear. Interpretar qué pasó y no sólo con respecto a hechos políticos y económicos de representación androcéntrica, es decir, que Historia queremos.

Asumiendo la diferencia entre saberes escolares contruidos y saberes escolares apropiados

(Pagés, 2015), debemos también ser conscientes de la diferencia en la construcción de narrativas en función de la utilización, o no, del género como categoría de análisis, y la repercusión en la construcción de identidades (Díez, 2015). Unimos la “dimensión de género” que nos permite conocer y evaluar una realidad determinada, una experiencia, un contexto, un hecho histórico, con la “perspectiva de género” que alude, no sólo al potencial analítico, sino al político, participativo, y por ende con posibilidades de transformar la realidad. Porque no se trata solo de dar a conocer, sino de promover acciones concretas en una metodología de investigación, participación-acción y de aprendizaje en servicio a la sociedad. Descubrir, participar en la elaboración de narrativas inclusivas en función de los datos contextualizados, de su análisis, desentrañar la causalidad histórica y realizar análisis críticos para, a partir de ahí, llevar al alumnado a la acción y a la toma de decisiones.

Para ello, introducimos las preguntas clave de análisis de género ante cualquier narrativa: ¿Quién hace o hizo qué?, ¿Quién tiene o tuvo qué?, ¿Qué factores afectan o afectaron a los acuerdos de género?, ¿Cómo se distribuyen o distribuyeron los recursos públicos y privados? Y en un mismo tiempo y espacio, ¿qué diferencias de género observamos? ¿Qué historias sobre de la ciudad aparecen si utilizamos la categoría de género que antes no se nos narraban? (Díez, 2008; IAM, 2016).

Utilizando la categoría de género podemos contrastar las ideas que generan las verdades abso-

lutas construidas al estudiar y analizar los paisajes culturales urbanos; la historia de su creación, los elementos que resaltamos, las autorías que identificamos, las tomas de decisiones y sus protagonismos, y podemos relacionarlo con la historia de quiénes viven y han vivido las ciudades, sus espacios, quiénes se han apropiado de ello, cómo se han construido las identidades y los roles. Así llegamos a la construcción de saberes que no son unitarios, y a partir de la toma de conciencia, a implicarles ¿cómo actuamos en consecuencia?

Bajo el masculino genérico aparecen así las “habitantes de las ciudades, constructoras de espacios físicos, culturales y simbólicos”. *“La escuela coeducativa parte no solo de la premisa de la igualdad, sino que siente imprescindible la integración de los modelos genéricos que sólo es posible en el proceso de transformación de los estereotipos dentro del conjunto de la organización social”* (Díez, 2006).

4.1. Propuestas de análisis

Analizamos presencias y ausencias en el paisaje urbano (UNESCO, 2011) y los estereotipos y prejuicios que representan y pueden, o no, perpetuar idearios con respecto a sexo-género, por no hablar aquí (sería el siguiente debate) de la intergeneracionalidad o interculturalidad también con perspectiva de género y desvelamos las culturas que aparecen:

- Las toponimias (no sólo si están o no, sino en qué tipo de calles, la importancia o no de

las mismas en las ciudades, qué representan desde el punto de vista social, económico, político, en la toma de decisiones, en la representatividad); la memoria de hombres y mujeres que aparecen en los nombres de las calles y su aparición en las narrativas de la historia de la ciudad. Oficios reconocidos o no, lugares, nombres propios... ¿Qué discurso crítico podemos hacer al respecto? ¿Qué proponemos y cómo?

- Los espacios y sus usos a determinadas horas del día. En la propia configuración dentro de dichos espacios (movilidad, distribución de espacios de acción y espacios de espera), en función de qué se espera que se haga en ellos, separando los roles tradicionalmente asignados a hombres y mujeres, analizando quiénes los ocupan en función del día de la semana o de la horas del día, de lo que hacen las distintas personas en dichos espacios ¿Existe realmente conciliación? ¿Quiénes están cuidando? ¿Quiénes acompañan en función de lo que se vaya a realizar?
- Las infraestructuras urbanas (cómo son las calles que nos conducen de unos lugares a otros, qué calles están mejor cuidadas, cuáles facilitan el acceso andando, o con vehículo, o con carros), quiénes se prevé que las utilicen más y, por ende, cómo se ha pensado la iluminación, o los obstáculos por el acerado (Apodaka, 2012); las infraestructuras hidráulicas como las fuentes actuales (dónde están en función de qué hay cerca, cuál será su uso mayoritario y cómo se establece el mobiliario urbano a su alrededor, el alcantari-

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

llado...), o la historia de estas infraestructuras (Díez, 2011).

- El mobiliario urbano, incluyendo esculturas, mosaicos, grafitis y todos los elementos instalados que aparecen en las ciudades. A quiénes representan y por qué, qué mensajes nos transmiten, diferenciados o no, en función de a quiénes represente, dónde se ubican, cuándo se hicieron; si son alegorías o no. Cómo (haciendo qué) se representan. Podemos, además, analizar la temporalidad histórica, es decir, cuándo se han ido instalando figuras femeninas relacionarlo con el desarrollo de la concienciación al respecto.
- Las unidades de habitación o viviendas y su planimetría ¿Responden a la idea de que “El lugar de la mujer es en el hogar” como denunciara Hayden (1980)? Cuáles son las ventanas principales, a qué habitaciones corresponden, qué función tienen esas habitaciones, analizando si hay una jerarquía en función de los usos y de quiénes se supone que pasarán más tiempo en dichas habitaciones. Podemos contrastarlo con publicaciones como las de Muxi (2005), Calonge (2013) o Kail (2014).
- Los sistemas de circulación y movilidad en las ciudades (vehículo propio frente a transporte público; si hay solo un vehículo en la unidad familiar, quién utiliza éste y quiénes el transporte público), aparcamientos cerca o anexos a espacios determinados como mercados, colegios, centros de negocios, oficinas... y por tanto qué se reconoce más, económica y socialmente. Analizar qué recorridos hacen hombres y mujeres a lo largo

del día, de la semana, y cómo se facilita el consumo y disfrute del tiempo para quienes se encargan de menores y mayores de las familias, del mantenimiento de las unidades de habitación y de los cuidados; quienes van y a qué horas a lugares de ocio, de qué tipo de ocio en función de dónde y en qué se trabaja...

- Los lugares con los que nos identificamos o donde participamos como ciudadanos y ciudadanas, y la identificación de olores y colores (a qué olía tal calle, a qué hora, quiénes estaban y dónde en ese momento; quiénes encalaban las fachadas, las macetas en las ventanas); y los sonidos (tejer, coser, cortar, cantar, charlar entre la vecindad, quién llamaba a quién o a quienes).
- Las ciudades dentro de las ciudades: Cementerios históricos existentes dentro de las ciudades (panteones a nombre de qué o quienes, localización en el mismo en función de qué hicieron para y en las ciudades); centros comerciales o zonas comerciales (qué comercios y dónde en función de quiénes suponemos que van a utilizarlos más, la ubicación de los mismos cerca de zonas infantiles y ocio —dependiendo del tipo de ocio—); universidades con espacios nombrados identificando personajes (quiénes son, qué hicieron, cuántas y qué mujeres y hombres se reconocen por la academia y cómo se les representa).

Así comenzaremos a descubrir un sistema patriarcal de orden simbólico que marca diferencias. Aparece un paisaje urbano cultural planifi-

cado, mayoritariamente, para un hombre (en el binomio tradicional de sexo-género) de mediana edad, sin problemas físicos de movilidad, con vehículo y que vive en pareja heterosexual, sin igualdad de responsabilidades en cuidados de personas y viviendas que su pareja, mujer desarrolla cotidianamente. Ser conscientes de la diferencia es el primer paso para construir un orden simbólico diferente, equitativo e igualitario en la toma de decisiones presente (qué contamos y transmitimos cuando reflexionamos nuestros paisajes urbanos cultural actuales) y futura, y ahí, tiene mucho que decir nuestro alumnado a través del desarrollo del pensamiento histórico.

“Creemos que es necesario que nuestro alumnado sea consciente de que dependiendo de lo que quieran encontrar y descubrir, tendrán que utilizar una u otra metodología, animándoles en la necesidad de integrar las aportaciones de unas y otras en un discurso global sobre el conocimiento de cada realidad” (Díez y Cruz, 2006).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este Año Europeo del Patrimonio Cultural (2018) los paisajes culturales urbanos aparecen con entidad propia. Ahora bien, ¿cómo lo vamos a abordar desde el ámbito educativo? ¿Qué significados vamos a construir? ¿Con qué ejemplos y preguntas?

Si en un primer momento podía pensarse que ya se ha incluido la perspectiva de género en el

aprendizaje del paisaje cultural urbano, la revisión bibliográfica ha servido para comprender varias cosas. La primera, que la construcción del concepto “paisaje cultural urbano” responde a una idea tradicional unitaria emanada de las propias definiciones reguladoras. La segunda, que después de más de 25 años de investigación (baste recordar que es el 25 aniversario de la revista *Gender, Place and Culture. A Journal of feminist Geography*), de reflexión y análisis, no ha tenido lugar un impacto mayoritario en las narrativas oficiales sobre los paisajes culturales urbanos. La tercera, que el análisis de género es producido, mayoritariamente, por autoras (¿será por eso la falta de impacto?). Estas primeras tres conclusiones indican que el análisis, estudio, difusión y puesta en valor del patrimonio cultural urbano sigue sin tener en cuenta, mayoritariamente, el género como categoría de análisis a pesar de las normativas y políticas públicas que regulan y que inciden en la igualdad entre hombres y mujeres, así como en la necesidad de detectar y erradicar la violencia de género.

La cuarta conclusión es que hay una opción aditiva, y una contrastiva; la primera evidencia, la segunda conduce a la reflexión crítica, a la toma de decisiones y a la acción, y ambas son necesarias y se retroalimentan. La quinta, que en las materias formativas de Ciencias Sociales plantear las preguntas, los enfoques y las miradas utilizando la perspectiva de género nos llevan a establecer metodologías coeducativas y pensar paisajes culturales urbanos inclusivos formando docentes con actitud crítica que actúe en consecuencia. Artículos de opinión como el de Gui-

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

Ilermo Vidal o María Rodó (ambos de 2017) nos llevan de la academia a la opinión pública y la difusión denunciando el sexismo y la necesidad del análisis de género, como una demanda social, cuestión que también aparece en el último post publicado por Alice Evans al cierre de este artículo en #GPC25 "Cities as catalysts of gendered social change?".

Por tanto, ¿pueden los paisajes culturales urbanos ser un foco de interés en la formación inicial del profesorado en Ciencias Sociales para transformar la sociedad a partir del análisis de perspectiva de género? Creo que sí, que puede y debe. La asunción de nuestras responsabilidades en la formación inicial de maestros y maestras, de docentes y, por ende, de agentes de cambio social cuando abordamos los paisajes culturales urbanos en las aulas la tenemos clara. La responsabilidad de hacerlo con o sin perspectiva de género y los cambios que supone, es un debate que parece seguir abierto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderoqui, S. (2013). La ciudad se enseña. En A. Aisenberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportaciones y reflexiones*. (pp. 248-266). Paidós.
- Apodaka Ostaiakoetxea, M. (Coord.) (2012). *Urbanismo inclusivo. Las calles tienen género*. Recuperado de http://www.garraioak.ejgv.euskadi.eus/r41-430/es/contenidos/evento/urbanismo_inclusivo/es_urbincl/adjuntos/seminario_es.pdf
- Ayuso-Álvarez, A. M., Culqui, D. R. y Morán, A. (2016). Retos del Convenio Europeo del Paisaje para introducir el paisaje en el sistema educativo. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (2), 1-17.
- Ballarín, P. y Martínez, C. (Coords.) (1995). *Del patio a la plaza. Las mujeres en las sociedades mediterráneas*.
- Baudry, P. y Paquot, Th. (2003). *L'urbain et ses imaginaires*. Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Bhreatnach-Lynch, S (1997). Landscape, Space, and Gender: Their Role in the Construction of Female Identity in Newly-Independent Ireland. *Canadian Women Studies les cahiers de la femme*, 13 (3), 26-30.
- Bondi, L. (1992). Gender symbols and urban landscape. *Progress in Human Geography*, 16 (2), 157-170.
- Booth, C., Darke, J. y Leandle, S. (Coords.) (1998). *La vida de las mujeres en las ciudades. La ciudad, un espacio para el cambio*. Narcea.
- Calonge, F. (2013). *Los sentidos de la ciudad. Sobre como hombres y mujeres ordenan sus espacios vitales*. Universidad de Guadalajara.
- Chicano, E. (2008). Autonomía e iniciativa personal, base del desarrollo para la igualdad. *Participación Educativa*. 9, 79-87.
- Consejo de Patrimonio Histórico (2012). *Plan Nacional del Paisaje Cultural*.
- Cuenca, J. M., Estepa, J. y Martín, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58.
- Consejo de Europa (2000). *Convención Europea del Paisaje*.

- De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacer visible lo invisible. En A. M.^a Hernández, R. M. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (pp. 67-79). Universidad de Extremadura.
- Díez, M.^a C. (2007a). Las mujeres en el mundo rural. Reflexiones generales y contextualización. *Sumuntán*, 24, 67-78.
- (2007b). Aportaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En GWA *E-conferencia sobre Género, Agua e Integridad*. Recuperado de <http://genderandwater.org/es/actividades-de-gwa/perfil-internacional-y-mundial/latinosan-2007/genero-y-corrupcion-en-la-gestion-del-agua>
- (2008). *Descubriendo una ciudad medieval a través de su historia ignorada Jaén y Teresa de Torres: propuesta de planificación didáctica para la erradicación de discriminación por razón de sexo en Educación Secundaria*. Diputación de Jaén.
- (2011). El agua en y para las ciudades como clave de análisis para el conocimiento del poder público y privado. En J. M. Delgado y A. López (Coords.), *Ciudades de Jaén en la historia (siglos xv-xxi): mitos y realidades*. (pp.153-218). Universidad de Sevilla.
- (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *CLIO. History and History teaching*, 41.
- Díez M.^a C. y Cruz, A (2006). Formación de la ciudadanía a través de la enseñanza de las ciudades: propuesta de planificación didáctica para Secundaria Obligatoria. En *Iniciación a la investigación*, 1.
- Díez, M.^a C. y Gallego, A. M.^a (2008). La investigación participante aplicada a la enseñanza de la geografía: la comarca de Sierra Mágina. En M.^a J. Marrón, M.^a D. Rosado y C. Rueda (Coords.), *Enseñar geografía: la cultura geográfica en la era de la globalización* (pp. 385-404). AUPDCS. Jaén.
- Escudero, C. (2006). La incorporación de la perspectiva de género en las prácticas de Geografía Humana. Una aptitud creativa para el alumnado. En Equipo de trabajo del seminario de coeducación de la U.M.A. *Buenas prácticas en Educación y en Psicología. Una propuesta para educar en la igualdad*, 133-160.
- Estepa, J. y Cuenca, J. M. (2006). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Eds.), *Miradas al patrimonio*. (pp. 51-71). Trea.
- Foro Social de las Américas (2004). Carta mundial por el derecho a la ciudad. Recuperado de http://www.ugr.es/~revpaz/documentacion/rpc_n5_2012_doc1.pdf
- García, A. y Alegre, C. (2017). Género y patrimonio: una relación identitaria. En E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*, (pp. 275-292). Madrid: Pirámide.

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

- García, F. F. (2003). *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla: Díada Editora.
- Hainard, F. y Verschuur, C. (2006). *Ciudades y empoderamiento de las mujeres: Luchas y estrategias para el cambio social*. Madrid: Narcea.
- Hayden, D. (1980). What Would a Non-Sexist City Be Like? *Speculations on Housing, Urban Design, and Human Work*. 5 (3), 170-187. Traducido al español en <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n7/adhay.HTML>
- Hernández, A., García, C. R. y De la Montaña, J. L. (Coords.) (2015). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. Universidad de Extremadura.
- Instituto Andaluz de la Mujer (2016). *Manual Práctico para la identificación de las desigualdades de Género*. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ugen/system/files/simpletest13024/Manual%2018.pdf>
- Jaén, S. (2014). Repensar la ciudad desde el género. Itinerario didáctico por la ciudad de Jaén. En R. Martínez y E. M.^a Tonda (Coords), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. 1 (pp. 273-288). Universidad de Córdoba.
- Kail, E. (2014). *Fair Shared City Vienna Gender Mainstreaming in Urban Planning*. Recuperado de <https://globewomen.org/global-summit/wp-content/uploads/2014/06/ppt-eva-kail.pdf>
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (2.^a ed.). Routledge.
- Liceras, A. (2013). *El Paisaje: ciencia, cultura y sentimiento*. GEU.
- (2017). Patrimonio y paisaje. En E. Cambil y A. Tudela (Coords.), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. (pp. 119-134). Madrid: Pirámide.
- Martínez de Pisón, E. y Ortega, N. (Eds.) (2009). *Los valores del paisaje*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez, R. y Tonda, E. M.^a (Coords.) (2014). *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica*. Universidad de Córdoba.
- Muxi, Z. (2005). Mujeres y arquitectura: teoría y práctica de la vivienda. *Revista Arquitectura COAM*, 340 (2), 28-37.
- Nash, M. (2000). Género, identidad urbana y participación ciudadana: en torno al Once de septiembre. En *Estudios de género*, 21.
- Nogué, J. (Ed.) (2007). *La construcción social del paisaje*. Biblioteca Nueva.
- Nogué, J. y Romero, J. (2006). *Las otras geografías*. Tirant lo Blanch.
- Oliva, J. y Iso, A. (2014). Diseños metodológicos para la planificación participativa del paisaje. *Empiria: Revista de metodología de Ciencias Sociales*, 27, 95-120.
- ONU (2005). *Directrices Prácticas para la aplicación de la Convención del Patrimonio Mundial*. Recuperado de <http://whc.unesco.org/archive/opguide05-es.pdf>

- ONU (2016). *Informe mundial sobre la cultura para el desarrollo urbano sostenible*.
- Pagés, J. (2015). Saberes históricos contruidos – saberes históricos apropiados: una reflexión desde la didáctica de la historia. En E. Zamboni, M.^a C. Galcerani y C. Paicevich, *Memória, sensibilidades e saberes* (pp. 304-326). Alínea.
- Palazón, M.^a D. (2016). El patrimonio cultural en los estudios de geografía y ordenación del territorio. *Didáctica Geográfica*, 17, 113-136.
- Parenal, Ph. (1983). *Elementos de análisis urbano*. Instituto de Estudios de Administración Local.
- Parenti, R. (1996). Individualización de las unidades estratigráficas murarias. En C. Escribano y L. Caballero (Coords.), *Arqueología de la arquitectura: el método arqueológico aplicado al proceso de estudio y de intervención en edificios históricos* (pp. 75-86). Junta de Castilla y León.
- Parlamento Europeo (2017). *Decisión (UE) 2017/864 del Parlamento y del Consejo, de 17 de mayo de 2017, relativa a un Año Europeo del Patrimonio Cultural (2018)*. Recuperado de <http://www.boe.es/doue/2017/131/L00001-00009.pdf>
- Prats, J. y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Revista Íber*, 59, 8-21.
- Rodó, M. (2017). El sexismo en las ciudades. *El Periódico* (08/06/2017). Recuperado de <http://www.elperiodico.com/es/opinion/20170608/el-sexismo-en-las-ciudades-por-maria-rodo-de-zarate-6092851>
- Rueda, C. (2006). Claves de identidad femenina en Jaén y su entorno. Un itinerario didáctico. En M.^a J. Marrón, L. Sánchez y O. Jerez (Coords.), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 573-588). Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2014). Enseñar y aprender Geografía con una perspectiva de género. En R. Martínez y E. M.^a Tonda (Coords.), *Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica* (pp.193-221). Universidad de Córdoba.
- Rueda, C. y Jaén, S. (2014). Un patrimonio cultural inmaterial con identidad femenina. En J. Pagés y A. Santiesteban (Coords.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. 2 (pp. 139-148). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rueda, C. y García, A. (2016). *Conocemos espacios y lugares con miradas de mujer*. En R. Sebastián y E. M.^a Tonda (Coords.), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 419-432). Universidad de Alicante.
- Rufín, R. (2009). La Comunidad de Madrid y el “marketing” de destinos turísticos. *Revista del Instituto de Estudios Económicos*, (1), 101-128.
- Sarlo, B. (2015). *Notas sobre ciudad y la memoria*. Siglo XXI.
- Serra, J. M. y Batllori, R. (2010). El proyecto “Ciutat, territori, paisatge”: un recurso innovador para la educación del paisaje en la enseñanza secundaria. *Revista Íber*, 65, 17-26.

PAISAJES CULTURALES URBANOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

M.^a Consuelo DÍEZ BEDMAR

- Serrano, B., Mateo, C. y Rubio, A. (2017) *Género y política urbana. Arquitectura y urbanismo desde la perspectiva de género*. Instituto valenciano de la edificación.
- Simonton, D. (Ed.) (2017). *Handbook of Gender and the Urban Experience*. Routledge.
- Souto, X. M. (2008). La educación geográfica para el siglo XXI. Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. En *X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Recuperado de http://www.ub.edu/geocrit/-xcol/19.htm#_edn12
- UNESCO (1972). *Convención sobre la protección del patrimonio mundial, cultural y natural*. Recuperado de <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- (2011). *Recomendación sobre el paisaje urbano histórico, con inclusión de un glosario de definiciones*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=48857&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vidal, G. (2017). Cómo pensar en la ciudad con perspectiva de género. *Diario16* (30/03/2017). Recuperado de <http://diario16.com/como-pensar-en-la-ciudad-con-perspectiva-de-genero/>
- Women and Geography Study Group (1984). *Geography and Gender: An Introduction to Feminist Geography (Explorations in feminism)*. HarperCollins Publishers.
- Zárate, M. A. (2016). Paisajes culturales urbanos, oportunidad para la conservación del patrimonio y el turismo sostenible. En *Estudios Geográficos*, 281, 693-728.

NOTAS

1. Recuperado de https://europa.eu/cultural-heritage/european-year-cultural-heritage_en
2. Recuperado de <https://www.fomento.gob.es/NR/rdonlyres/EA03FD1E-BD1F-42E4-A852-6B05167C74C4/111561/TA2020.pdf>.
3. *Empresarias que la historia silenció*. Noticia extraída del diario Jaén (25/05/2008). Recuperado de <http://www.ideal.es/jaen/20080525/jaen/empresarias-historia-silencio-20080525.html>
4. Por citar algunos ejemplos: Madrid (2015) <http://www.mipetitmadrid.com/mipetitmadrid/web/seccion-es/64/mi-petit-ruta/articulo/i-ruta-feminista-por-madrid-by-diana-aller123456>; Barcelona (2006) <http://www.barcelonarebelde.com/tour/ruta-de-las-mujeres-de-la-barcelona-rebelde/>; o Jaén (2007) (<http://www.europapress.es/andalucia/noticia-ruta-descubre-domingo-huellas-mujeres-abrieron-camino-jaen-20170311100232.html>).
5. Habría que recordar el Proyecto europeo "Las mujeres y la ciudad" realizado por Anna Bofill, Isabel Segura y Rosa M. Dumenjó en 1994, los realizados por la red GeneroUrban (<http://generourban.blogspot.com.es/>) activa desde 2001 o el proyecto europeo Divercity (2016), en cuyo marco, se ha realizado "La Ciudad de las Mujeres" <https://www.ucm.es/divercity/diversidad-en-la-ciudad>
6. Itinerarios didácticos por espacios naturales y patrimonio histórico-artístico: fuentes, manantiales y molinos de aceite de la provincia de Jaén. RPC/PP_2006, que derivó en distintas publicaciones como Rueda (2006), Díez (2007b), Díez y Gallego (2008), Rueda y Jaén (2014) o Rueda y García (2016).